

## OPERATORIAS EPISTÉMICAS EN TALLERES DE FORMACIÓN POLÍTICA DE MOVIMIENTOS POPULARES EN ARGENTINA

### EPISTEMIC APPROACHES IN POLITICAL FORMATION WORKSHOPS OF POPULAR MOVEMENTS IN ARGENTINA

María Mercedes Palumbo\*

**Resumen:** El artículo se propone analizar las operatorias epistémicas desplegadas en tres talleres de formación política destinados a militantes de base de movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Se llevó adelante una estrategia general metodológica de tipo cualitativa, basada en un estudio de casos múltiples, a partir de entrevistas, observaciones y análisis de documentos. En el diálogo entre el trabajo de campo realizado y los antecedentes bibliográficos, se identificaron cinco operatorias epistémicas en los talleres, entendidos como dispositivos pedagógico-epistémicos: *Transmisión de conocimientos académicos; Problematicación y deconstrucción de los saberes del sentido común; Recuperación, compartida y valoración de saberes populares; Sistematización de conocimientos y saberes; y Co-producción de saberes.* Los resultados obtenidos dan cuenta del aporte diferencial de las operatorias descriptas para afirmar y consolidar tránsitos subjetivos de la recepción al reconocimiento de la portación de saberes y conocimientos, tanto como entre esta última y la co-producción.

---

\* Investigadora Asistente en el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente labora en la Universidad Nacional de Luján y forma parte del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Argentina. Línea de investigación: Movimientos sociales, educación y subjetividad. ORCID: 0000-0002-9765-1293. Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com.

Fecha de recepción: 12/02/2019, fecha de aceptación: 10/10/2019, fecha de publicación: 31/01/2020.

 Páginas 276-305

**Palabras clave:** operatorias epistémicas, talleres, formación política, movimientos populares, Argentina.

**Abstract:** This article intends to analyze the epistemic approaches in three political formation workshops, aimed at grassroots militants, in popular movements of the Buenos Aires Metropolitan Area, Argentina. A general qualitative methodological strategy was carried out, based on a multiple-case study, which implied the triangulation of interviews, observation and document analysis. In the dialogue between the field work and bibliographical precedents, five epistemic approaches were identified within the workshops, understood as pedagogical and epistemic apparatus: *Impartation of academic knowledge*; *Problematization and deconstruction of common sense wisdoms*; *Recovery, sharing and appraisal of popular wisdoms*; *Systematization of knowledge and wisdoms*; and *Co-production of knowledge*. The results give an account of the differential contribution of each of these epistemic approaches to affirm and consolidate subjective changeover from mere reception to recognition of the carrying of knowledge, and from the latter to co-production.

**Keywords:** epistemic approaches, workshops, political formation, popular movements, Argentina.

## Introducción

Este artículo se plantea como objetivo indagar en torno a las implicancias subjetivas de las operatorias epistémicas desarrolladas en talleres de formación política para militantes de base de movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Los resultados que se presentan son parte de una tesis doctoral finalizada que se propuso analizar, de un modo más general, las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares<sup>1</sup>.

Específicamente, se trabajó en los talleres de formación política del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), el Movimiento Nacional

<sup>1</sup> Esta tesis doctoral fue financiada por una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desarrolló con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires.

Campesino Indígena de Buenos Aires (MNCI-Buenos Aires) y el Movimiento Darío Santillán (MDS). Esos tres movimientos populares se inscriben en una trayectoria abierta por las organizaciones de trabajadores desocupados, que cuestionaron las tramas del modelo neoliberal hacia finales de la década de 1990 en Argentina. Ya en la primera década del siglo XXI, nutridos por esta experiencia organizativa y en un marco de recomposición económica, se ampliaron sus demandas, repertorios de acción, sectores y sujetos, convirtiéndose en movimientos multisectoriales. En estos tres casos, la apuesta por la formación política de la militancia se presentó como una preocupación fundacional que fue decantando en diversas formas, trayectos formativos y producción de materiales.

La particular inquietud por las operatorias epistémicas, como parte de la intelección de los talleres de formación política, remite a la consideración respecto a que las subjetividades no se construyen únicamente en función de la trama de conocimientos y saberes convocados, sino también en cuanto a las formas seleccionadas, legitimadas y privilegiadas en las que dichos conocimientos son dispuestos en la formación. Desde nuestra perspectiva, la forma –y no solo el contenido– también deviene formativa: las operatorias epistémicas condicionan los modos de circulación de los conocimientos y saberes, los vínculos establecidos entre los sujetos participantes y los términos de la construcción de subjetividades epistémicas. Aquí se siguen las consideraciones de antecedentes investigativos (Korol, 2007; Rigal, 2015) que, con base en la caracterización de talleres de formación política, concluyen que la socialización de contenidos críticos puede desplegarse conforme a metodologías centradas en la mera recepción. Partimos del supuesto conforme al cual las distintas operatorias epistémicas presentan abordajes disímiles respecto al tratamiento del saber y a los roles promovidos para los participantes. En este sentido, contribuyen diferencialmente a la apuesta de los movimientos populares por construir sujetos que se sientan y se piensen portadores y co-productores de saberes y conocimientos, en línea con la definición de subjetividades epistémicas que será desarrollada.

Este artículo da cuenta, en primer lugar, de la aproximación conceptual a los talleres de formación política en su condición de dispositivos pedagógico-epistémicos, en cuyos marcos se articulan tránsitos complejos entre recepción, portación y co-producción de saberes y conocimientos. A continuación, se

bosquejan las consideraciones metodológicas que permitieron la producción de la base empírica en estudio. Luego, se presentan las cinco operatorias identificadas, que constituyen el resultado de la investigación realizada en el diálogo entre el trabajo de campo y la revisitación de la literatura especializada. Se profundizará particularmente en las operatorias: *Transmisión de conocimientos académicos*; *Recuperación, compartida y valoración de saberes populares* y *Co-producción*, en tanto resultan piezas clave para inquirir los tránsitos subjetivos. Finalmente, las conclusiones recapitulan el recorrido del artículo y jerarquizan la construcción de subjetividades epistémicas en el marco de proyectos político-pedagógicos de movimientos populares que requieren la intervención de distintos tipos de saberes y sujetos epistémicos.

### **Los talleres de formación política como dispositivos pedagógico-epistémicos constructores de subjetividades**

Siguiendo a Morán (2003), la formación política refiere a los aprendizajes de disposiciones, percepciones, marcos de interpretación y contenidos que conforman los universos políticos de los sujetos, contribuyendo al direccionamiento de las prácticas y los significados respecto a la actividad política y el ejercicio del poder. A nuestros fines, interesa particularizar en los talleres de formación política –denominados en la jerga de los movimientos como escuelas, escuelitas o talleres– cuyo principal objetivo consiste en la socialización y consolidación de idearios, esquemas, vocabulario y proyectos comunes, tanto como la deconstrucción de universos políticos previamente incorporados con vistas a otorgar mayor organicidad, coherencia e integralidad a las prácticas militantes. En este sentido, estos talleres responden a la necesidad de garantizar la sistematicidad de las enseñanzas y los aprendizajes políticos en un espacio y un tiempo claramente definidos, con un alto grado de sistematización en la planificación (en cuanto a objetivos, metodología, contenidos y forma), y con una intencionalidad pedagógica manifiesta y deliberada.

Partimos de una aproximación conceptual a estos talleres de formación política en clave de dispositivos pedagógico-epistémicos. La noción de dispositivo pedagógico alude a las relaciones existentes entre un conjunto de elementos de distintos tipos (leyes, normativas, organización de espacio y tiempo, discursos habilitados) que configuran cierta realidad educativa

(Armella, 2015; Grinberg, 2008; Langer, 2011). Más que a un lugar, el dispositivo refiere a una red de relaciones consolidadas entre sujetos, saberes y poder. Por lo tanto, el abordaje de los talleres desde este concepto da cuenta de las disputas y las relaciones de fuerza que emergen en los espacios de encuentro entre sujetos, donde se distribuyen determinados saberes y conocimientos, se prefiguran ciertos tipos de subjetividad y se orientan conductas hacia fines estratégicos establecidos (Grinberg, 2008).

Agamben establece la existencia de una estrecha relación entre dispositivos y procesos de (re)configuración de los sujetos y sus prácticas: “tenemos dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos. Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos” (2011: 258). El dispositivo asume así una función estratégica en un entramado de relaciones de saber-poder determinado, articulándose a partir de estrategias de visibilidad e invisibilidad que competen, entre otras cuestiones, a lo epistémico. Como señala Varcellino: “los dispositivos hacen hablar -pensar a través de la producción de un régimen de enunciación concreto. Determinan el espacio de lo enunciable, aquello que puede ser dicho en el campo de un dispositivo dado” (2017, p. 19). A los efectos de nuestro análisis, interesa resaltar que, acorde a las posibilidades abiertas o cerradas por los dispositivos, los sujetos pueden identificarse, o bien subjetivarse en términos epistémicos. En nuestros términos, pueden quedarse anclados en la recepción de saberes y conocimientos o, por el contrario, participar activamente en la co-producción de los mismos.

Por lo tanto, cuando nos referimos específicamente al vínculo entre dispositivos, (re)configuración de sujetos y conocimientos es posible postular la noción de subjetividad epistémica, bajo la premisa de que los dispositivos pedagógico-epistémicos son ámbitos constructores de subjetividades que habilitan reforzamientos o, potencialmente, rupturas de posiciones epistémicas previas. En el marco de la investigación realizada de la cual surge el presente artículo (Palumbo, 2017), se abrevió de una definición de subjetividad epistémica desde el trabajo de campo realizado y en diálogo con estudios antecedentes. De este modo, puede ser definida como “pensarse y sentirse receptor, portador y co-productor de conocimientos y saberes”. Tal como se desprende de la misma, existen tres gestos posibles, vinculados a la

construcción de subjetividades desde el prisma epistémico, que dan cuenta de posiciones epistémicas diferenciales: la recepción, la portación y la co-producción. Estos gestos remiten, a su vez, a relaciones singulares con el saber y el conocimiento, tanto como con otros sujetos intervinientes. El horizonte normativo deseable, establecido por las coordinaciones de los talleres indagados, así como por la literatura especializada inscrita en la epistemología crítica (De Sousa Santos, 2006; De Sousa Santos, Meneses y Arriscado Nunes, 2004), sostiene la importancia de la asunción de los sujetos en calidad de portadores y productores de saberes, independientemente del tipo de saber en juego, esperando desplazamientos de la mera recepción.

Por una parte, siempre que los sujetos se fijan a su condición de receptores de un conocimiento elaborado por otros, nos encontramos en el campo de la identificación. De otra parte, la subjetivación epistémica se enfoca particularmente en el aspecto de ese proceso que versa sobre el pensarse y sentirse portador y co-productor de conocimientos y saberes. Es decir, apunta al proceso, al gesto y al acto de volverse un sujeto portador y co-productor de saberes reconocidos como valiosos, que son puestos en diálogo –y a menudo también en confrontación– con otros conocimientos y saberes que se reciben, alejándose así de las posiciones epistémicas propias de la identificación. En este sentido, la subjetivación involucra la suspensión de la fijación de los sujetos al orden jerárquico del saber, la valoración de la propia capacidad como enunciadore y portadores de saberes, el reconocimiento de la potencialidad de pensar y actuar en consonancia; en fin, de ser protagonistas de la experiencia pedagógica en la que se participa (Simons y Masschelein, 2011).

Los sujetos se insertan así en una trama pedagógica y epistémica que los conduce por discontinuidades, incertidumbres e indeterminaciones antes que por un sendero simple y seguro. Por lo tanto, la noción de dispositivo pedagógico –tanto como la de subjetividad epistémica– vislumbra la existencia de prácticas institucionalizadas, en este caso más cercanas al gesto de la recepción, al tiempo que habilita pensar la potencialidad de su “profanación”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Como establece Agamben, “la profanación es el contra-dispositivo que restituye al uso común eso que el sacrificio hubo separado y dividido” (2011: 260-261). Siguiendo esta lectura, el término profanación proviene de la esfera del derecho y la religión romana. La profanación implica la restitución al libre uso de los hombres de las cosas que habrían sido consagradas a los dioses y, en consecuencia, sustraídas del libre uso y propiedad de los hombres.

(Agamben, 2011) en la conformación de dispositivos que propongan nuevas relaciones de saber-poder, construyan nuevas subjetividades y establezcan nuevas relaciones pedagógicas, epistémicas y también políticas entre sus participantes. A este respecto, y en línea con el objetivo de este artículo, la profanación no reside en meros cambios en la didáctica de la enseñanza o en la incorporación de contenidos considerados críticos; es en el campo de las novedades brindadas en las relaciones entre sujetos -en las formas y operatorias consecuentes- donde se juega la profanación. Desde esta perspectiva, no resulta una cuestión menor la consideración de las relaciones que se articulan entre sujetos a partir de las formas en las que los saberes y conocimientos seleccionados son puestos en juego por medio de determinadas operatorias epistémicas.

### **Coordenadas metodológicas**

El abordaje propuesto sobre los talleres de formación política en clave de dispositivos se realizó a partir de un análisis intensivo de los procesos epistémico-pedagógicos involucrados que habilitaran su comprensión en profundidad. De allí la pertinencia de una metodología cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2007). Específicamente, se siguió una estrategia de casos múltiples (Yin, 1994) a partir de la selección de tres talleres de formación política en movimientos populares, a saber: los Encuentros de formación política del MPLD desarrollados entre noviembre y diciembre del año 2012, la Escuela de la Memoria Histórica del MNCI-Buenos Aires, que tuvo lugar en julio de 2014, y la Escuelita de formación del MDS, realizada entre marzo y octubre de 2015. La selección se realizó de acuerdo a la identificación de los siguientes aspectos comunes entre los casos: eran espacios de formación concebidos por los propios movimientos como talleres de formación política, estaban dirigidos a la formación de la militancia de base, término con el cual se denominaba a militantes con trayectorias relativamente recientes “compañeros nuevos”, a militantes “compañeros de los barrios populares”, o bien a una combinación de las anteriores; y, finalmente, se concebían explícitamente desde el ideario de la educación popular.

Para la recolección de la información empírica se desarrolló una triangulación de técnicas cualitativas. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a los destinatarios y las coordinaciones de los talleres, se realizó la

observación participante de los encuentros de formación de cada dispositivo y se recopilaron materiales de formación como cuadernillos, libros -o selección de partes de libros- y planificaciones.

No obstante, a los fines de este artículo, resultan de particular relevancia los registros de observaciones, las transcripciones de entrevistas y las conversaciones informales. La interpretación de las operatorias epistémicas se basó en el análisis de escenas construidas a partir de la información recolectada. En este sentido, el análisis aquí compartido surge de un proceso fuertemente inductivo, que buscó partir de las categorías y situaciones nativas a las que se accedió durante el trabajo de campo, para construir teorizaciones desde la empiria, en vinculación con las coordenadas teóricas que siempre guían la mirada del investigador, pero lejos de una aplicación teórica lineal y acrítica. Justamente, en el marco del proceso de inducción, se accedió a la categoría de subjetividad epistémica tanto como se identificaron y sistematizaron las operatorias epistémicas desplegadas en los dispositivos indagados.

El armado de una escena implica un gesto netamente interpretativo, basado en el recorte, la selección y la puesta aparte de un momento del taller de formación de modo que pudiera ser narrado, problematizado y analizado, para finalmente reubicarlo en el conjunto de los datos cargado de mayor significado. La potencialidad del uso de escenas radica en habilitar interpretaciones complejas que recojan los múltiples sentidos –a veces contradictorios– puestos en juego en una misma trama. Adicionalmente, las escenas conducen a la articulación de teorías y prácticas a partir de una mutua interpelación, generando modos de análisis que anudan materialidad y pensamiento (Greco, 2013). En la construcción de las escenas se privilegiaron particularmente aquellas que interpelaran en conjunto a los tres talleres de formación política, en tanto algo de lo sucedido en lo particular de una formación daba cuenta de la generalidad de los tres casos, claro está con distintas intensidades propias de la singularidad de cada taller.

### **Las operatorias epistémicas de construcción de conocimientos y saberes**

En el diálogo establecido entre el trabajo de campo, realizado según las coordenadas arriba descritas y los antecedentes investigativos, se reconocieron en los talleres distintas operatorias epistémicas. Por operatorias epistémicas



se entienden las múltiples formas en las que los saberes y conocimientos son puestos en movimiento en el marco de prácticas intencionalmente pedagógicas que se despliegan en dispositivos de formación (Palumbo, 2017). En este sentido, dichas operatorias involucran una serie de operaciones en torno a la actividad epistémica, en las cuales participan contenidos, materiales (escritos, audiovisuales, orales), sujetos e intencionalidades de los mismos en términos de objetivos buscados y posiciones epistémicas. Adicionalmente, consideramos que las operatorias epistémicas competen a la integralidad de los sujetos involucrados. Por lo tanto, la utilización de esta noción, en vez de otras como operatorias cognitivas, asume que dichas formas de puesta en juego de los saberes y conocimientos no se reducen al plano de la mente, el razonamiento y la memoria (evocado por la adjetivación cognitivo).

Si entendemos que el dispositivo se asienta en un trípode conformado por sujetos, saberes y relaciones de poder, las operatorias epistémicas anudan estos tres elementos constitutivos, dado que la presencia (o ausencia) de ciertas operaciones en torno a la actividad epistémica permite establecer no solo los saberes y conocimientos en circulación, sino también las relaciones de saber-poder que se tejen en torno a ellos, tanto como los procesos de identificación o subjetivación involucrados. En este sentido, cada una de las operatorias epistémicas anuda dichos elementos de un modo diferente, dando lugar a distintas posiciones epistémicas (recepción, portación y co-producción) que se aproximan alternativamente a la identificación o la subjetivación.

Cabe sostener que las coordinaciones de los talleres desarrollaron un rol central en la selección, el privilegio y la legitimación de las operatorias admitidas en los dispositivos. Este rol fue asumido en todos los casos por los integrantes de las organizaciones: en los Encuentros de formación del MPLD, por militantes universitarias, mientras que en los otros dos talleres por sujetos con reconocidas trayectorias políticas que se habían formado fundamentalmente dentro de los circuitos formativos ofrecidos por los movimientos.

A continuación, se enlistan las cinco operatorias identificadas en una clasificación que remite a fines estrictamente analíticos: a) *Transmisión de conocimientos académicos*; b) *Problematización y deconstrucción de los saberes del sentido común*; c) *Recuperación, compartida y valoración de saberes populares*; d) *Sistematización de contenidos y experiencias*; y, e) *Co-producción de saberes*. Aclaramos que, por cuestiones de espacio, en esta comunicación no

abordaremos los puntos b y d. Es dable señalar que cada operatoria contribuye de manera diferencial a promover tránsitos subjetivos en clave de los tres gestos epistémicos involucrados en la definición de subjetividades epistémicas (recepción, portación y co-producción). En este sentido, las tres operatorias que se elige desarrollar en este artículo resultan clave, en tanto muestran los pasajes de los militantes, desde pensarse y sentirse meros receptores de conocimiento, hasta pensarse y sentirse co-productores, pasando por el pensarse y sentirse portadores de saberes valiosos.

#### **a) *Transmisión de conocimientos académicos***

La acepción de transmisión que se sostiene difiere de otras centradas en el proceso de traspaso de la herencia cultural entre generaciones como garantía de la continuidad histórica de la cultura (Catino, 2013; Fattore y Caldo, 2011; Terigi, 2012). Más cercana a los estudios de Puiggrós (2009, 2011), la operatoria epistémica denominada *transmisión* comprende la socialización de una serie de conocimientos académicos seleccionados y aportados desde las coordinaciones.

Los conocimientos académicos presentes en los talleres respondieron centralmente a una introducción al entramado conceptual del marxismo desde disciplinas académicas como la economía, la sociología y la ciencia política<sup>3</sup>. Desde la mirada de las coordinaciones, este corpus teórico contribuía al objetivo de postular una particular interpretación de la realidad que validara la lectura del mundo realizada por los movimientos y, adicionalmente, al objetivo práctico de transformación de la realidad desde prácticas políticas informadas en dichos conocimientos. Si bien los militantes de base, en su doble acepción de “compañeros de los barrios” y “nuevos”, identificaban previamente términos y autores asociados a este corpus de conocimientos, en tanto se reconocían en circulación en la cotidianeidad del movimiento (reuniones, asambleas, plenarios), la gran mayoría admitía que no conocía –o lo hacía parcialmente– el significado de los mismos al momento de participar en los talleres de formación. A este respecto, la *transmisión* implica un gesto de democratización en el acceso y utilización de los conocimientos

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que estos conocimientos no fueron trabajados en la EMH, a diferencia de su protagonismo en los otros dos dispositivos. Por lo tanto, las consideraciones realizadas en torno a la operatoria de *transmisión* remiten únicamente a los talleres de formación del MPLD y el MDS.

académicos seleccionados por las coordinaciones en calidad de contenidos. Esta operatoria epistémica actúa, entonces, como cierto reaseguro en cuanto a la socialización de un vocabulario común y la conformación de un piso de debate en las instancias deliberativas y las prácticas políticas cotidianas que aporta a combatir la cristalización de “ignorancias” en la tramitación de las relaciones de saber-poder al interior de los movimientos.

La escena presentada a continuación introduce posicionamientos y resonancias en torno a los modos y efectos subjetivos de la *transmisión* en los dispositivos en estudio.

### Escena 1

#### La indigestión de libros

Marina (coordinadora de la formación) comenta en el momento del plenario de cierre del segundo encuentro: “una sugerencia, leer el material”. Mili (militante, compañera de los barrios populares) responde en voz alta: “¿y si no me gusta? Me indigesto cuando lo miro (por el cuadernillo de apoyo a la formación)”. Marina le responde “pero es importante”.

Con Inés (coordinadora de la formación) conversamos sobre el encuentro de formación de ese día mientras volvíamos juntas en el colectivo. Ese día se habían leído y discutido en grupos fragmentos del capítulo 2 del libro *Economía política. Un análisis marxista*, de John Eaton. Inés manifestó que el contenido era muy denso y complejo para los compañeros y que la lectura en pequeños grupos llevó más tiempo del que tenían inicialmente planificado. También hizo referencia a un conjunto de palabras y conceptos que la gente de la universidad naturaliza, pero que no es moneda corriente para los militantes. Por ejemplo, me mencionó el concepto de reproducción de la fuerza de trabajo que había sido trabajado.

Tal como se muestra en la escena 1<sup>4</sup>, los talleres asumieron el reto de trabajar con contenidos densos y complejos no consolidados en los militantes de base, “compañeros de los barrios”. Esta tarea requirió mediaciones pedagógicas con protagonismo de la coordinación: fue abordada desde la lectura de textos y la discusión en pequeños grupos, con presencia de la coordinación y posterior puesta en común en plenario, como en el caso del MPLD; o por medio de la lectura de materiales escritos en el plenario y la exposición dialogada de

---

<sup>4</sup> Registro de observación de los Encuentros de formación del MPLD y reconstrucción de la conversación informal con Inés del mismo día (05 de noviembre de 2012).

los mismos con protagonismo de la coordinación, como en el MDS. En los Encuentros de formación del MPLD también se recurrió a la figura de los “invitados-especialistas” para que aportaran una mirada general del contenido en cuestión. Un rasgo común en los dispositivos fue anclar los conocimientos académicos en los saberes populares, rompiendo la lógica de la explicación de contenidos descontextualizados y carentes de sentido para los asistentes a la formación. Esta suerte de traducción se encaminó por medio de la proposición de anécdotas y ejemplos, la invocación de situaciones cotidianas y una “bajada” a un lenguaje más llano. Frente a este ejercicio de traducción, una inquietud planteada en los Encuentros de formación del MPLD residió en los modos de pedagogizar el discurso científico sin vulgarizarlo (Entrevista a Horacio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 25 de marzo de 2013).

Posiblemente haya sido en la operatoria *transmisión* en la que se abocaron los mayores esfuerzos de las coordinaciones, con vistas a relacionar los contenidos de origen académico –algunos de ellos con un alto grado de complejidad– con la vida cotidiana de los destinatarios. De este modo, esta operatoria epistémica se presentó imbricada con la de *recuperación, compartida y valoración* de saberes populares. Más aun, solo cuando la *transmisión* se inscribió y se ancló en la experiencias, preocupaciones y cotidianeidad de los militantes, esos conocimientos pudieron aprehenderse. En la escena 1 se propone trabajar el concepto marxista de explotación mediante la lectura en grupos de fragmentos del libro *Economía política. Un análisis marxista*, de John Eaton. La coordinación “explica” la explotación desde un abordaje teórico, utilizando el marco categorial marxista, mientras que los militantes de base “compañeros de los barrios” lo aprehenden relacionando la explicación teórica con sus experiencias, operación alentada por la mediación pedagógica activa de las coordinadoras. La narración de militantes mujeres que trabajaban en fábricas textiles, con jornadas de trabajo de dieciséis horas y en condiciones indignas, sirvió de nexo para “enraizar” la noción de explotación en los mismos cuerpos que habían sido explotados. En este sentido, la explotación admite su aproximación y significación desde la economía política y, adicionalmente, desde las prácticas y las experiencias laborales del heterogéneo sujeto popular.

A medida que los conocimientos académicos propuestos adquirirían mayor grado de abstracción, el vínculo con los saberes populares y las posibilidades de su articulación se complejizaban: cuánto más abstracto el conocimiento, más

exigidas las mediaciones. La denominación de la escena 1 como la “indigestión de libros” retoma la apreciación de una militante “compañera de los barrios” respecto a la indigestión (en términos figurados) que le producía ver el tamaño y el volumen de los cuadernillos de apoyo a la formación. En el pequeño diálogo repuesto entre coordinadora y destinataria se registra una distancia entre ambas en cuanto al dominio, naturalidad y cotidianeidad respecto al material escrito, extensible al vocabulario y los conceptos empleados en dicho material de apoyo.

Del desarrollo anterior no se desprende una invalidación de la operatoria *transmisión*, ni una subestimación del valor de lo teórico, en tanto, como fuera expresado, democratiza el acceso y uso de conocimientos presentes en los movimientos, evitando su concentración en un conjunto acotado de militantes. No obstante, se advierte que la *transmisión*, cuando se erige en la operatoria epistémica dominante al interior de un dispositivo pedagógico-epistémico de formación política, posiciona a los militantes de base en la posición epistémica de “pensarse y sentirse” receptores proclives a la reproducción acrítica y con escasa apropiación de los conocimientos puestos en circulación. La primacía de la *transmisión* equivale al riesgo de una transmisión de contenidos como información verticalmente aportada que pretende generar linealmente la transformación de la conciencia (Rigal, 2015). Aunque no se desarrollará en este artículo, este riesgo es igualmente compartido por la operatoria de *problematización y deconstrucción de los saberes del sentido común*; aquí también las coordinaciones instalaban de modo activo una serie de cuestionamientos a los saberes socializados en distintas instituciones, como los medios de comunicación hegemónicos, la escuela, la familia y las iglesias, entre otros.

La eficacia de la *transmisión* en los casos de estudio radicó en el acercamiento de los conocimientos académicos a las vivencias y las experiencias cotidianas de los militantes de base, habilitando la confluencia del “pensarse y sentirse” receptores de conocimientos, con el “pensarse y sentirse” portadores de saberes. Empero, cuando teorías de gran abstracción se constituyen en el contenido de la formación, aunque se recuperen los saberes populares, se reinstala potencialmente en los dispositivos la reproducción de conocimientos no solo producidos externamente sino también desvinculados de la vida de los sujetos.

Si consideramos que las operatorias epistémicas anudan el trípode saberes, sujetos y relaciones de poder constitutivo de un dispositivo, podríamos afirmar

que la *transmisión*—especialmente cuando se torna operatoria central— se vincula a la lógica del saber-poder ilustrado: a la circulación de un determinado tipo de conocimientos (los académicos), a la construcción de identificaciones en torno a subjetividades fijadas a la recepción y al planteamiento de relaciones de saber-poder diferenciales y jerárquicas, estructuradas en función de la posesión-carencia de conocimiento académico. Estas apreciaciones sobre la operatoria *transmisión* resultan relevantes en el marco de movimientos populares multisectoriales que buscan interpelar a sujetos protagonistas, liberados del confinamiento al lugar pasivo de objetos, de las mediaciones tutelares en la recepción de conocimientos y saberes. Revirtiendo la preocupación hacia el tratamiento de su poder interno, la identificación epistémica resultante de la *transmisión* podría reafirmar cierta asociación entre “los saberes para gobernar” y los militantes con determinadas trayectorias formativas (y tal vez también de clase social). Lejos de ingenuidades, los conocimientos y saberes se encuentran racializados, clasificados y generalizados, siendo recibidos, portados y enunciados desde sujetos igualmente racializados, clasificados y generalizados.

De allí la condición paradójica de la *transmisión*, en tanto puede operar como operatoria epistémica de democratización de saberes poseídos principalmente por determinados militantes y, al mismo tiempo (y si no se la combina con otras operatorias), podría resultar legitimadora de concepciones elitistas del conocimiento y de las asociaciones epistémicas dominantes que le asignan primacía a los conocimientos académicos y a los sujetos portadores de los mismos, desplegándose así relaciones de saber-poder con base en la posesión o carencia de dichos conocimientos.

### **b) *Recuperación, compartida y valoración de saberes populares***

La *recuperación, compartida y valoración de saberes populares* compromete directamente la inclusión de estos últimos en los dispositivos de formación política. Siguiendo el análisis de Di Matteo (2014), recuperar alude al proceso de evocar y reapropiarse colectivamente de saberes populares en riesgo de dejar de ser compartidos, o directamente ser olvidados y descartados como valiosos; compartir apunta a solicitar la presencia de saberes populares activos —aunque dispersos entre los sujetos participantes— con el objetivo de producir intercambios grupales a partir de los cuales alcanzar construcciones colectivas;

y, por último, valorar implica reconocer la existencia de saberes en todos los sujetos, sus colectivos y territorios.

Para las coordinaciones, la *recuperación, compartida y valoración de los saberes populares* constituyó una estrategia de afianzamiento de los idearios político-ideológicos de los movimientos, de modo que adquirieran mayor profundidad y enraizamiento, así como una mayor coherencia con una concepción político-epistémica que comprende a los militantes de base como portadores de saberes. Dicha concepción se vincula con el hecho de que los saberes están anclados en el acto de vivir y hacer cotidiano, tal como afirmó uno de los coordinadores del taller del MNCI-Buenos Aires: “creo que lo más importante y lo más rico es partir de esa idea, digamos, de que todos venimos con un saber de algún lado. Y que a veces incluso ni siquiera lo reconocemos o lo valoramos. Entonces me parece que es como poner el ojo ahí, en generar ese *click*, digamos, en la cabeza de todos nosotros” (Entrevista a Mario, Ojo de Agua-Santiago del Estero, 15 de julio de 2014). A diferencia de la operatoria de la *transmisión*, donde lo textual aparecería con fuerza en el uso de materiales escritos, la operatoria *recuperación, compartida y valoración* involucra centralmente la oralidad.

La próxima escena se detiene en las estrategias alentadas desde las coordinaciones para la recuperación de saberes populares. En los talleres, la recuperación estuvo mediada por la participación de las coordinaciones que, con base en su conocimiento de las trayectorias biográficas de los militantes destinatarios, en su condición de compañeros de militancia, los interpelaban directamente a contribuir con sus saberes, habilitando así la legitimidad de intervenir desde sus experiencias. Adicionalmente, se verificaron contribuciones espontáneas de los destinatarios en momentos del plenario y grupos, centradas en los saberes populares. No obstante, tal como se desprende de la escena, la recuperación de dichos saberes está lejos de ser un proceso lineal en tanto también depende del reconocimiento de los propios militantes de la portación de saberes valiosos.

## Escena 2

### Entre la Colonia, la Guerra de la Triple Alianza y la calle Artigas

Gabriela (coordinadora de la formación) propone un ejercicio: “a ver acá, ¿cuáles son las ascendencias?”. Cada uno va contando de dónde vienen sus

padres y sus abuelos: peruanos, bolivianos, paraguayos, argentinos, españoles, italianos, japoneses, alemanes y sirio-libaneses. Amalia señala: “yo soy indígena boliviana. Vengo de la zona de Bartolina Sisa y Túpac Katari. Mis tatarabuelos contaban esa historia. El aymara es el dialecto de mis padres”, mientras Carlos seguidamente apunta: “mi viejo decía que su abuelo era indio. Había venido de La Pampa”. Llama la atención la intervención de Tamara: “yo nada. No tengo extranjeros. Todos somos paraguayos. Le pregunté a mi hijo si sabía de la Colonia Española y me dijo que había sido bueno porque si no seríamos todos indios”. La coordinadora responde: “eso es la escuela. Todavía hoy...”<sup>5</sup>.

En otro encuentro, Tamara vuelve a estar en el centro de la atención. Se recupera la Guerra del Paraguay y Gabriela apunta a sus saberes previos en su condición de paraguaya. Gabriela señala: “Tamara nos va a contar”. La respuesta de Tamara no es la esperada por la coordinadora: “yo cuando empecé este curso aclaré que hice la primaria acá”. A lo que Gabriela responde: “pero hay cosas que no se aprenden en la escuela sino que vienen de la casa”. Un compañero la interpela: “¿no te interesaba el tema?”. A lo que Tamara responde de modo concluyente: “La verdad que no. Recién ahora (después de estudiar a los caudillos en la formación) me di cuenta que vivía cerca de la calle Artigas”<sup>6</sup>.

La escena 2 ilustra la intervención de la coordinadora de la Escuelita de formación del MDS en una serie de encuentros abocados a reponer una perspectiva histórica de las luchas de “los de abajo”, siendo la historia un contenido destacado en las tres formaciones. Gabriela busca rescatar los saberes de la Guerra de la Triple Alianza<sup>7</sup>, que supone, Tamara, militante “compañera de los barrios”, posee por ser paraguaya: “Tamara nos va a contar”. Sin embargo, la *recuperación* asumió aristas inesperadas. Por un lado, se presenta una valoración desigual entre coordinadora y militante de base respecto a las fuentes desde donde se puede aportar saberes, habilitando la “casa” como ámbito epistémico en un caso y atribuyendo una exclusividad a la “escuela” en el otro. En consonancia, la primera reacción de Tamara ante la interpelación de la coordinadora para que interviniera fue escudarse en que “la (escuela) primaria la hice acá (en la Argentina)”. Por otro lado, la escena discute cierta linealidad en asociar pertenencia geográfica –ser paraguaya– con

<sup>5</sup> Registro de observación de la Escuelita de formación del MDS (29 de mayo de 2015).

<sup>6</sup> Registro de observación Escuelita de formación del MDS (10 de julio de 2015).

<sup>7</sup> La Guerra de la Triple Alianza fue un conflicto militar que enfrentó a la coalición conformada por Argentina, Brasil y Uruguay contra Paraguay entre 1864 y 1870. Las consecuencias de esta guerra para Paraguay, país perdedor, fueron graves en términos demográficos, territoriales y económicos.



la presencia y valoración de una memoria de saberes en los militantes. Ante la pregunta de un compañero sobre si le interesaba el tema, la respuesta de Tamara fue contundente: “la verdad que no. Recién ahora me di cuenta que vivía cerca de la calle Artigas”.

Esta última frase amerita dos lecturas. La primera apunta a la comparación que realiza Tamara entre no conocer la historia de su país y haber vivido por años cerca de la calle Artigas sin saber quién era este personaje histórico<sup>8</sup>. En este sentido, la formación política genera una recuperación y resignificación de saberes portados a partir de nuevos conocimientos y saberes, provocando curiosidad en los militantes por temas, nombres y contenidos que antes no revestían mayor interés (o no los conocían). Este desplazamiento del desinterés al interés, del desconocimiento al conocimiento opera en Tamara en tanto accede a la historia silenciada de la Guerra de la Triple Alianza en la Argentina, mediada por su militancia política y no por su país de origen. De allí se deriva la segunda lectura posible que invita a preguntarse por los términos de las tradiciones selectivas, los olvidos y el carácter fragmentado en el caso particular de la memoria de los saberes de los sectores populares –la idea de “saberes en riesgo” antes citada– debido a las migraciones, la fragilidad de las condiciones de existencia y la fuerza de una pedagogía descontextualizada.

Por su parte, la escena 3 presenta una retrospectiva realizada por Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires, en relación a la *compartida de saberes populares* activos (aunque dispersos) en los militantes, en tanto escenificación de una gran “puesta en común” entre iguales.

### Escena 3

#### Ya sabemos de dónde vienen o quiénes son...

En una entrevista con Andrea (militante de base del MNCI-Buenos Aires) abordamos los aspectos de la Escuela de la Memoria Histórica que más le habían gustado. Comenta: “había compañeros de otras provincias... como te digo de todos lados, también había de otros países. Así de todos, de Mendoza, de todas las provincias. Claro, no todos van, las personas que quieren conocer y quieren participar a eso van, y también ahí uno se conoce con muchos compañeros del Movimiento (del MNCI). Entonces por puro nos juntamos,

---

<sup>8</sup> La alusión a Artigas no es casual. En un ejercicio de investigación sobre los caudillos, Tamara es la encargada de averiguar sobre la vida y obra de José Gervasio Artigas. Esta casualidad (que le haya tocado en suerte este caudillo) permite la recuperación y resignificación del sentido de la denominación de la calle en la que vivió en su infancia en Paraguay.

entonces cada uno comparte en qué situación están, todo eso nos contamos, qué necesidades tienen y todo eso. Un día con un grupo, otro día con otro grupo y así. Entonces así todos vamos conociéndonos con otros lados. A veces cuando vamos a las marchas ellos están ahí, entonces ya nos vemos y nos saludamos. Entonces ya sabemos de dónde vienen o quiénes son. Entonces todo eso es una experiencia que uno va y también cómo lo entiende, cómo es todo el Movimiento, de qué se trata...”. Más adelante, reafirma su decisión de participar en el taller de formación que, según considera, implica animarse a salir del barrio: “yo me decidí por conocer otros lados, otros lugares. Conocer a los compañeros también y saber cómo se llevan también en otros lugares, cómo trabajan, todo eso... y es muy lindo conocer otros lados. Compartir también cómo hacen para vivir, cómo trabajan. Allá en el límite, en COTRUM... allá está un lugar donde plantan tabaco. Cosechan y vuelven a plantar y tienen que esperar hasta la otra cosecha. Y la plata también... tienen que esperar para poder tener plata de nuevo, para poder sembrar. Están en un campo que no está cerquita... acá nosotros podemos ir y comprar algo, ir al supermercado, ir a hacer las compras. Compran y tienen que aguantar hasta la otra cosecha. Pero viven más sano, viven más sano”.<sup>9</sup>

La escena 3 se construyó con base en el relato de Andrea acerca de una serie de saberes procedentes de distintos territorios y organizaciones que conforman el encuadre nacional del MNCI (menciona particularmente a la COTRUM<sup>10</sup>), a los que tuvo acceso en la Escuela de la Memoria Histórica. En dicho taller, la *compartida de saberes* atravesó los grupos de discusión, las visitas a las comunidades campesino-indígenas, las conversaciones informales en los grupos de trabajo (también formativas) y la actividad denominada “galería” de las organizaciones, donde se expusieron fotografías, mapas y productos locales. Estos momentos de *compartida* fueron considerados por Andrea como uno de los aspectos más valiosos de la formación: “compartir también cómo hacen para vivir, cómo trabajan”. Esta apreciación coincide con la intencionalidad de la coordinación que rescató la importancia de que los destinatarios conocieran e intercambiaran saberes entre las distintas organizaciones del MNCI. Por lo tanto, la *compartida* se erigió en una suerte de intercambio de saberes espacializados y temporalizados en los términos de un diálogo entre lo indígena y lo campesino, asociado a las provincias del llamado “interior” del país, y las barriadas populares urbanas del AMBA.

<sup>9</sup> Andrea, militante de base del MNCI-Buenos Aires. Entrevista realizada el 30 de octubre de 2015.

<sup>10</sup> La Coordinadora de Trabajadores Rurales de Misiones es otra organización integrante del MNCI.

De los distintos saberes populares en juego, Andrea rescata su acceso a saberes del campo. Siguiendo su relato, la *compartida* implica no solo la recepción de nuevos saberes sino también la posibilidad de su puesta a prueba en nuevos contextos –por ejemplo en la barriada urbana donde vive– así como la comparación entre el “allá” y el “acá” al señalar: “... están en un campo que no está cerquita... acá (por el barrio) nosotros podemos ir y comprar algo, ir al supermercado, ir a hacer las compras. Pero (allá) viven más sano”. Es interesante notar que el proceso de formación reafirma en Andrea uno de los supuestos del MNCI-Buenos Aires respecto a la condición “más sana” del campo en relación a la ciudad<sup>11</sup>. Inclusive, estos saberes del campo provocaron una recuperación y recreación de los saberes portados por Andrea, quien posee una trayectoria biográfica de migración a la ciudad desde el campo, en riesgo de caer en el olvido en un contexto barrial donde priman otros saberes.

Con base en lo expuesto, se observó en las operatorias de *recuperación y compartida* una potencialidad vinculada a sujetos-militantes que narraban sus experiencias en primera persona, sujetos que se decían, se hacían y se (re)construían, que portaban saberes y que eran capaces de enseñarlos a sus compañeros. *Recuperación y compartida* se anudaron a la *valoración* de los saberes populares y, simultáneamente, de sus sujetos: el reconocimiento de la legitimidad y valía de dichos saberes fue concomitante a la posibilidad de asunción de los militantes “compañeros de los barrios” como portadores. En conjunto, la operatoria *recuperación, compartida y valoración* habilita –aunque no de modo lineal ni automático– la construcción de subjetividades que “saben que saben” y “saben lo que saben”; es decir, desplazadas de la posición de “ignorancia” propia de la mera recepción de conocimientos (generalmente de corte académico).

Si retornamos a la escena 2, leída en clave de la valoración de saberes, no basta con que las coordinaciones adopten posicionamientos de *valoración de los saberes populares* para que los militantes lo interpreten y conciban de

<sup>11</sup> Lo “sano” remite a la forma de producción y al modo de vida pero también a una supuesta menor “contaminación”, como opuesto a lo sano, de los valores sociales. A este respecto, Mateo – militante histórico del MNCI-Buenos Aires – es contundente al nombrar la exacerbación de los valores individuales como “dejar los valores en Retiro”, metáfora del nuevo inicio en el marco de trayectorias migratorias: “La lógica nuestra es decir todos los valores que tiene el compañero del interior los deja en Retiro, cuando baja acá, por qué, porque entra a una ciudad donde hay que hacerse lugar a los codazos” (Entrevista a Mateo, Monte Grande-Buenos Aires, 21 de septiembre de 2013).

ese modo. La escena muestra un pasaje de un encuentro de la Escuelita del MDS donde se trabajó la conquista de América. La coordinadora propuso que cada uno de los presentes contara sus “ascendencias” (de donde provienen, en parte, los saberes populares portados). Cuando llegó el turno de Tamara, vinculó “la nada” (lo originario, lo migrante) con “la ausencia de extranjeros” en su familia, siendo ella misma extranjera en la Argentina. Dicha asociación muestra la desvalorización de cierta memoria de saberes y, al mismo tiempo, la valorización de “lo extranjero” (lo anglo-europeo realmente), que podría ser interpretado, incluso, como metáfora del modo de vinculación de los saberes populares con el conocimiento científico hegemónico. La desvalorización que hizo Tamara de su génesis familiar –y, en consecuencia, de sus saberes– fue reforzada al convocar ella misma al plenario un diálogo con su hijo respecto a la conquista de América, en el cual el niño asume la “voz oficial” del registro escolar de la historia: “le pregunté a mi hijo si sabía de la Colonia Española y me dijo que había sido bueno porque si no seríamos todos indios”. Cabe notar que el caso de Tamara no es aislado. Aun cuando los saberes populares se encuentren legitimados en los dispositivos de formación, existen dificultades de ciertos militantes para considerarlos valiosos y, en algunos casos, directamente saberes.

Más allá de los derroteros contradictorios y paradójicos de la construcción de subjetividades epistémicas en los talleres de formación en estudio, la operatoria *recuperación, compartida y valoración* coadyuva –por las características mismas de los saberes populares– al armado de un dispositivo pedagógico-epistémico situado en un territorio y un contexto específicos, coordinadas en las que se inscribe no solo el dispositivo sino también la vida de los militantes destinatarios. Frente a la “(anti)pedagogía del des-enraizamiento” (Arroyo, 2012) que diluye la condición de sujetos de cultura, identidad y saberes a los sectores populares, una militante de base, participante de la Escuelita del MDS, sostiene sintomáticamente que la formación política la ayuda a no “estar en el aire”:

Ayuda bastante la formación, porque si no estás como al aire. No sabés a dónde dirigirte. Y la formación es como que te ayuda a tomar las decisiones que realmente quieres hacer, qué quieres hacer acá, en que podrías ayudar a hacer acá, cómo podrías hacer para mejorar la situación no solo de uno mismo sino de los demás (Entrevista a Daiana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 22 de agosto de 2015).

Cuando los saberes populares son convocados –aun para problematizarlos– se validan nuevos sujetos, su historia y sus experiencias. El extracto de entrevista anterior condensa las implicancias subjetivas de este proceso: un “enraizarse” en una organización política y un colectivo y, de igual manera, en los propios orígenes, la historia y la cultura que los enmarca. Desde la perspectiva de las coordinaciones, este enraizamiento se asocia a la presencia de los saberes populares como punto de partida –y no como entelequias–, dándoles vitalidad y operatividad por medio de su problematización y la puesta en diálogo con otros conocimientos y saberes. En este sentido, los saberes populares no solo reenvían al pasado, sino también al presente y futuro, en tanto su *recuperación, compartida y valoración* construye subjetividades que se piensan y se sienten portadoras de saberes. Desde ese lugar epistémico, se pueden embarcar –como efectivamente algunos militantes lo hacen– en la tarea de replicar los contenidos de la formación a otros compañeros porque “saben que saben” y “saben lo que saben”; iniciando así un difícil camino de alejamiento de la posición de “la nada”, equiparable a la del alumno *-tabula rasa-*, para convertirse en maestros que enseñan lo aprendido en diálogo con lo portado.

En términos de las operatorias epistémicas surgidas del trabajo de campo, la *recuperación, compartida y valoración de saberes populares* funciona como mediación entre la posición de mera recepción, que ubica a los sujetos en la ya citada posición de “la nada” o de la carencia –en tanto el conocimiento se presenta como ubicado en otros sujetos–, y la posición epistémica de co-producción, que requiere una subjetividad que no solo reconozca los saberes que porta, sino que sea capaz de ponerlos en juego en diálogo con otro tipo de saberes y de sujetos. En este sentido, y retornando al par identificación-subjetivación como posibilidades de la subjetividad epistémica, un dispositivo que incorpora la operatoria *recuperación, compartida y valoración de saberes populares* abre a la presencia de nuevos saberes, distintos al conocimiento académico, construye subjetividades en tránsito hacia la subjetivación y genera relaciones de saber-poder. Esto, partiendo del reconocimiento de la existencia de conocimientos académicos, pero también de “saberes por experiencia vivida” al interior de los movimientos y, especialmente, asignándole un carácter valioso a estos últimos, lo que da lugar a desplazamientos en los sujetos epistémicos priorizados. Cabe insistir en que esta preocupación por

los modos asumidos por el dispositivo, si bien epistémica, posee implicancias políticas en tanto que los sujetos que participan en la formación política no solo ocupan roles diferentes al interior del dispositivo –en su condición de coordinadores o participantes–, sino también a la hora de pensar y practicar acciones de transformación social, pudiendo reproducirse una división social del trabajo contestatario (Gluz, 2013).

### c) *Co-producción de saberes*

Si bien todas las operatorias desplegadas en un dispositivo de formación adscripto a la educación popular implican producción en un sentido general, aquí se emplea la noción de producción –co-producción específicamente– para designar las dinámicas presentes en los talleres analizados que incitaban a la generación, más que al registro, de síntesis conceptuales superadoras y novedosas a través de la toma de la palabra (o las letras) por parte de los militantes de base. Siendo sutil la demarcación entre sistematización y producción, se busca diferenciar el gesto de registro y síntesis de aquel que compete a la creación de nuevos saberes. A partir de este sentido restringido, se sostiene que la producción resultó marginal en la selección de operatorias realizadas por las coordinaciones, en relación a las descriptas anteriormente.

Aún así, se identificaron dos tipos de estrategias de *co-producción* en los talleres. Por un lado, la “estrategia de escritura y producción” (Entrevista a Marina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 17 de mayo de 2013), tal como la definió una de las coordinadoras del dispositivo del MPLD, que consistió en la elaboración de frases o párrafos, de modo individual o colectivo, vinculados a los contenidos trabajados en la formación, en una asociación directa entre producción y escritura. Por otra parte, la escena 4 exhibe una estrategia distinta de producción en el marco de un momento de trabajo sobre el análisis de coyuntura en el taller del MNCI-Buenos Aires.

#### Escena 4

#### Ponerse la camiseta del equipo de los Rojos

La puesta en común de las consignas, relativas a qué es un análisis de coyuntura y para qué nos sirve, en la Escuela de la Memoria Histórica del MNCI-Buenos Aires, está a cargo de una militante convocada especialmente para esa instancia. Ella señala: “es muy importante lo que cada grupo rescató. Alguien me decía que viéramos si estaba bien o estaba mal lo que habían hecho. Acá

no corregimos, sino que entre todos construimos. El análisis de coyuntura siempre ha estado en manos de algunos pocos, que en general eran hombres y que se juntaban para analizar lo que pasaba desde su visión. Y que fuera de ese análisis siempre quedaban las mujeres, los jóvenes y los niños”.

Con la metáfora usual en el MNCI de comparar el análisis de coyuntura con un partido de fútbol, interviene el vocero del grupo “Las Vacas” colgando un papelógrafo con una cancha dibujada y jugadores identificados. La coordinadora les pregunta: “¿el equipo nuestro son los pintados de rojo? ¿Tiene alguna connotación?”. El vocero continúa: “pusimos algunos, no todos, algunos actores importantes que últimamente han hecho cosas grandes. Por ejemplo, de nuestro lado, pusimos a Chávez, a Néstor, a Fidel. También a Correa, Telesur, la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo, Evo Morales, Maduro... nacionales y de la región. Y del otro lado de la cancha de fútbol pusimos, por ejemplo... así como pusimos a Chávez, Néstor y Fidel como la base del equipo, del otro lado pusimos al Pentágono, el FMI y después a varios actores, como Capriles, Monsanto, la CNN. Esto lo armamos así como un partido de fútbol para ver claramente quién está de qué lado. Y hay algunos en el banco de suplentes que a nivel nacional son Taiana, Uribarri; del otro lado, a nivel nacional, pusimos a Macri y a Massa. Para nosotros hacer un análisis de coyuntura es ver quién está de qué lado, cómo juega cada uno, dónde se juega. Nosotros pensábamos que si una cancha está a 4000 metros vamos a jugar de una forma distinta que si está a 1000 metros sobre el nivel del mar. ¿De qué es la cancha? Si es de césped sintético... eso vendría a ser el análisis del escenario sobre el que se está jugando el partido. Después pusimos el árbitro, ¿Para quién tira? ¿Nos está inclinando la cancha? ¿Qué se está jugando en ese partido? Y, ¿cómo está el clima? Si llueve, si hace frío, si hace calor... Después ¿para qué hacemos esto? Para saber cómo jugar ese partido. Obviamente siempre lo tenemos que ganar pero saber por qué, que se juegue con un objetivo claro para saber qué estrategia tomar como movimiento social y para saber cómo construir poder popular a largo plazo”.<sup>12</sup>

Si bien el objetivo de la actividad era explicar y pensar cómo se hace un análisis de coyuntura y para qué sirve en términos organizativos, sin llegar a realizarlo efectivamente<sup>13</sup>, uno de los grupos de discusión trascendió esta consigna y co-produjo un pequeño y lúcido análisis del “ellos” y “nosotros” concerniente a la política nacional y regional del año 2014. La inclusión de un análisis de coyuntura como contenido del dispositivo es significativa desde la coordinación

<sup>12</sup> Registro de observación de la EMH (18 de julio de 2014).

<sup>13</sup> En el extracto de la planificación se detalla que el objetivo era: “coyuntura: lo que pasa en mi comunidad tiene que ver con cosas más amplias. Intervenir en la coyuntura política. ¿Cómo incidir en la realidad?”. Este objetivo se tradujo en la siguiente consigna para los grupos de trabajo: “¿Qué es un análisis de coyuntura? ¿Para qué nos sirve? Devolución en papelógrafo”.

como la democratización de un saber históricamente concentrado, dado que “siempre estuvo en manos de unos pocos hombres y por fuera mujeres, jóvenes y niños”. En consonancia, las actividades de análisis y reflexión colectiva sobre la coyuntura política en las formaciones permiten entablar un debate más amplio y más inclusivo acerca de cuestiones como los riesgos y oportunidades de tácticas políticas relativas a la conformación de alianzas con organizaciones, la participación en comicios electorales y propuestas de incidencia en el espacio político.

La socialización en plenario de la producción realizada por el grupo “Los Vacas” muestra una clara lectura de la realidad apoyada en la utilización de la metáfora del partido de fútbol –propuesta desde la coordinación– que resultó ser un nexo potente entre saberes cotidianos (la lógica del juego de fútbol) y saberes de la lucha. Así, el grupo identificó a los “jugadores” –personas e instituciones–, caracterizó los factores que influyen en “el campo de juego” (el árbitro, el clima, la altura de la cancha) y evidenció una apropiación de la línea política del MNCI en cuanto a “jugadores” en proceso de instalación, como Jorge Alberto Taiana<sup>14</sup>.

Si el gesto central de la operatoria *recuperación, compartida y valoración* concierne a la construcción de subjetividades portadoras de saberes, la co-producción traza una intencionalidad en ciernes –distinta y complementaria a la anterior– vinculada a subjetividades que se piensan y se sienten co-productoras. Es decir, una subjetividad creadora de textos, relatos y sentidos desde la conjugación de saberes populares desnaturalizados, saberes populares recuperados y compartidos, y conocimientos académicos puestos a disposición en los talleres de formación. Aunque no fue presentada en este artículo, la operatoria *sistematización de conocimientos y saberes* también promueve un carácter activo de los sujetos de la formación, requerido para ser capaces de resumir, clasificar, catalogar, ordenar y relacionar –“poner en un sistema”– los contenidos trabajados (sistematización de contenidos); o bien aportar saberes valiosos que merecen ser registrados, documentados e interpretados críticamente con el objetivo de retroalimentar y potenciar las prácticas pedagógicas (sistematización de experiencias).

---

<sup>14</sup> En el año 2014, el Movimiento Evita decide presentar a Jorge Alberto Taiana como su candidato con miras a las elecciones presidenciales de octubre del año 2015. Esta postulación fue luego reconsiderada para apoyar la candidatura única de Daniel Scioli.



La *co-producción* de saberes compromete, entonces, un doble movimiento epistémico. Un primer proceso asociado al pasaje de pensarse y sentirse receptor de conocimientos –propio de la *transmisión* y, hasta cierto punto, la *problematización y deconstrucción del sentido común*–, a pensarse y sentirse portador de saberes, traccionado por la operatoria *recuperación, compartida y valoración de los saberes populares*. Un segundo movimiento conexo, aunque no se desprende necesariamente del primero, radica en el tránsito de pensarse y sentirse portador a pensarse y sentirse co-productor, mediado por las operatorias de *sistematización* y *co-producción*. En esta dirección, pensarse y sentirse co-productor engloba tanto la recepción de conocimientos como la portación de saberes desde los cuales producir nuevos conocimientos y saberes.

Tal como se señaló anteriormente, siguiendo a Simons y Masschelein (2011), la subjetivación epistémica involucra la suspensión de la fijación al orden jerárquico del saber, el reconocimiento de la potencialidad de enunciar y portar saberes, tanto como pensar y actuar en consonancia y, en consecuencia, la asunción de la condición de protagonistas en el campo epistémico. De las operatorias observadas, la *co-producción* habilita desplazamientos de la lógica del saber-poder ilustrada al interior de los dispositivos dado que entabla un diálogo de saberes (De Sousa Santos, 2006) entre los conocimientos y sujetos variopintos que integran los movimientos populares multisectoriales. De este modo, la *co-producción* se presenta como la operatoria que, al anudar de un modo distinto los elementos constitutivos del dispositivo, cuestiona la asociación directa entre “saberes para gobernar” y conocimiento académico, tanto como “sujetos para gobernar” y militantes con trayectorias formativas vinculadas a la academia.

La *co-producción* de saberes y conocimientos se muestra potente en la profanación (Agamben, 2011) de los dispositivos en la clave de nuevas relaciones de saber-poder, nuevas subjetividades y nuevas relaciones pedagógicas, epistémicas y también políticas entre sus participantes. Empero, cabe resaltar que resultó una operatoria epistémica marginal en los dispositivos analizados en función de las descritas anteriormente (*Transmisión de conocimientos académicos y Recuperación, compartida y valoración de saberes populares*). De allí que la potencialidad de la *co-producción* posea, como el reverso de una moneda, un carácter de ejercicio complejo e inconcluso al interior de los movimientos populares.

### **Conclusiones: los dispositivos de formación entre la recepción, la portación y la *co-producción***

A modo de cierre del recorrido realizado, en este artículo se buscó indagar los tránsitos subjetivos vinculados al despliegue de una serie de operatorias epistémicas en tres talleres de formación política de militantes de base en movimientos populares del AMBA. Consideramos que las operatorias epistémicas revisten un carácter poco explorado en relación a la documentación de los saberes y conocimientos seleccionados y legitimados en las realidades educativas. Atendiendo a los antecedentes investigativos, de la presencia de contenidos críticos en formaciones impulsadas por actores igualmente considerados críticos, no pueden derivarse linealmente los desplazamientos en las operatorias epistémicas dispuestas. En este sentido, una aproximación a los talleres, en clave de dispositivos pedagógico-epistémicos, complejiza el análisis con vistas a abordar sus distintos elementos constitutivos que, aun comprendiendo la revisitación de los conocimientos y saberes en circulación, abarca también los modos de la construcción de subjetividades y las relaciones de saber-poder que se entraman.

Bajo estas coordenadas, se identificaron cinco operatorias comunes a los tres talleres en estudio que se presentaron con variada intensidad en cada caso, de las cuales tres fungieron como objeto de análisis en esta comunicación. Por una parte, la *transmisión* conlleva el gesto de la democratización en el acceso y el uso de ciertos conocimientos académicos presentes en los movimientos, evitando su concentración en un conjunto acotado de militantes. Por otra parte, la *recuperación, compartida y valoración de saberes populares* tracciona el movimiento subjetivo de reconocerse como portadores de saberes legítimos y valiosos tanto como erigirse en portavoces de dichos saberes para que entren en diálogo con otros conocimientos y saberes en circulación. Finalmente, la operatoria *co-producción* apunta a la generación de síntesis conceptuales superadoras y novedosas a través de intercambios, sean orales o escritos, entre los militantes. Tanto la *problematicación y deconstrucción de los saberes del sentido común*, como la *sistematización de contenidos y experiencias* (no abordadas por cuestiones de extensión), se presentan como operatorias intermedias: la primera más ligada al gesto de la *transmisión*, siendo la segunda la antesala de la *co-producción*.

A lo largo del trabajo se insistió en el aporte diferencial de estas operatorias en la construcción de subjetividades epistémicas, entendiendo por esta noción el pensarse y sentirse receptores, portadores y co-productores de conocimientos y saberes. Es decir, asumirse como sujetos cognoscentes que ponen en diálogo y discusión los saberes portados con otro corpus de conocimientos y saberes receptados y, desde allí, la posibilidad real de co-producir saberes en colectivo. A este respecto, se sostuvo que la *transmisión* tiende a fijar a los sujetos destinatarios de la formación en la posición subjetiva de la recepción, sin invalidar su mencionado aspecto democratizador. Las dinámicas asociadas a la *recuperación, compartida y valoración* habilitan la posición subjetiva de la portación que contiene el potencial de ruptura de las distinciones epistémicas, centradas en la posesión-carencia de saberes bajo la vara del conocimiento científico. La *co-producción* implica la presencia de un protagonismo activo de los militantes en la experiencia pedagógica, tanto como el cuestionamiento a las jerarquías postuladas socialmente entre saberes de distinto tipo. A juzgar por las operatorias epistémicas puestas en juego desde las coordinaciones, y por las resonancias de los involucrados en los talleres, los dispositivos de formación política estudiados contribuyeron centralmente al movimiento de la recepción a la portación, mientras que el tránsito a la *co-producción* apareció todavía como un horizonte normativo para la construcción de un proyecto político común con base en la diversidad de saberes, conocimientos y sujetos presente en movimientos populares multisectoriales.

A modo de cierre, consideramos que esta preocupación por la construcción de subjetividades epistémicas resulta acuciante en el contexto argentino y latinoamericano actual, de disputa contra la instalación de proyectos neoliberales y neoconservadores en la región; tal vez aún más que en el recorte temporal en el cual se desarrolló el trabajo de campo que da origen a este artículo. Lo anterior nos conduce a pensar que los sujetos involucrados en el acto de saber son los mismos que intervienen en el acto de transformar la realidad, que las operatorias epistémicas pueden contribuir potencialmente a la gestación y el reforzamiento de novedosas formas de construcción política. Así como la lucha sin formación se presenta como trunca y como mero activismo, de igual modo se sostiene que la formación sin lucha es simple formación académica (o academicista) “donde todos leemos, nos ponemos de acuerdo y después no hacemos nada” (Entrevista a Leonardo, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, 19 de noviembre de 2015). En este sentido, la construcción de subjetividades epistémicas en clave de subjetivación se anuda al cuestionamiento y transformación del orden social vigente. Cabe preguntarse entonces: ¿cuánto de lo emergente en los dispositivos pedagógico-epistémicos requiere de un correlato en términos de prácticas políticas? ¿Hay subjetivación epistémica sin subjetivación política? Y, en sentido inverso, ¿hay subjetivación política sin subjetivación epistémica? Pensarse y sentirse sujeto epistémico es una condición de posibilidad y potenciación de la subjetivación política que, a su vez, también contribuye a fortalecer los procesos de subjetivación epistémica.

### Bibliografía citada

- Agamben, Giorgio, (2011) “¿Qué es un dispositivo?” en *Revista Sociológica*. Año 26, núm. 73, pp. 249-264.
- Armella, Julieta, (2015) *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. Tesis para obtener el grado de Doctor, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015.
- Arroyo, Miguel, (2012) “Os movimentos sociais reeducam a educação” en Marcia Soares de Alvarenga *et al.* [organizadores], *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores. Outras questões, outros diálogos*. Río de Janeiro: EdUERJ. pp.29-46.
- Catino, Magalí, (2013) “Sobre la compleja relación entre generaciones” en *Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura*. núm. 75, pp. 117-122.
- De Sousa Santos, Boaventura, (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, Boaventura, María Paula Meneses y João Arriscado Nunes, (2004) “Introdução: para ampliar o cânone da ciência. A diversidade epistemológica do mundo” en De Sousa Santos, Boaventura

- [organizador], *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* Porto: Afrontamento, pp. 23-105.
- Di Matteo, Javier, (2014) “Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político” ponencia presentada en las *IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, 2014.
- Fattore, Natalia y Paula Caldo, (2011) “Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad” ponencia presentada en el *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Universidad Nacional de La Plata, 2011.
- Gluz, Nora, (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Greco, Beatriz, (2013) “Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje” en *Anuario de investigaciones*. Vol. 20, núm. 1, pp.167-171.
- Grinberg, Silvia, (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Korol, Claudia, (2007) “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos” en *Revista OSAL*. Núm. 22, pp. 227-240.
- Langer, Eduardo, (2011) *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente*. Tesis para obtener el grado de Magíster, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2011.
- Morán, María Luz, (2003) “Aprendizajes y espacios de la ciudadanía para un análisis cultural de las prácticas sociopolíticas” en *Revista Íconos*. Núm. 15, pp. 31-43.
- Palumbo, María Mercedes, (2017) *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Tesis para obtener el grado de Doctor, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2017.

- Puiggrós, Adriana, (2009) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana, (2011) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Rigal, Luis, (2015) “Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular” en Daniel Suárez *et al.* [compiladores], *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias educativas alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 149-184.
- Terigi, Flavia, (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, Irene, (2007) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Yin, Robert, (1994) *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: Sage.